

Белявська О. О.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКИ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ОБУМОВЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ МОВИ)

У статті висвітлюються теоретичні основи використання музики в навчанні іноземних мов. Коротко розглядаються основні положення лінгвістичного і структурного аргументів, однак особлива увага приділяється аргументу психологічному, у якому представлені психологічні властивості обумовлення процесу вивчення іноземної мови, як також підтверджується корисний вплив музики і пісні на процес вивчення іноземної мови та його результат.

В статье рассматриваются теоретические особенности использования музыки в процессе изучения иностранных языков. Кратко рассматриваются основные идеи лингвистического и структурного аргументов, но особое внимание уделяется психологическому аргументу, в котором представлены психологические особенности процесса изучения иностранного языка, а также подтверждается полезное влияние музыки и песни на процесс изучения иностранного языка и его результат.

The article reveals theoretical basis of using music in foreign language learning. The main principles of linguistic and structural arguments are briefly described in the article, however peculiar attention is paid to the psychological argument, which presents psychological conditions of foreign language learning process, and in addition confirms positive influence of music and song on foreign language learning process and its result.

На сучасному етапі реформування і гуманізації освіти актуальним залишається проблема вивчення іноземних мов. На сьогодні існує чимало проблем, які мають місце на за-

нятті іноземних мов: студенти слабо мотивовані, заняття не цікаві, є проблеми з вивченням, запам'ятовуванням і використанням іншомовного матеріалу, негативні емоції тощо. Все це заставляє задуматися над тим, як поліпшити процес вивчення іноземних мов, підвищити мотивацію, сприяти розвитку мовної компетенції студентів. Саме тому знаючи, що музика знаходиться у сфері зацікавлень молоді (часто можна помітити молодих людей, які слухають музику, де б вони не були, використовуючи для цього запис та навушники), ми вирішили приділити значну увагу музиці, а саме використанню музики в початковому процесі. У дослідженні спробуємо визначити теоретичні основи використання музики в навчанні іноземних мов, розглядаючи психологічні властивості обумовлення процесу вивчення мови.

Розмірковуючи над теоретичними основами використання музики в навчанні іноземних мов, потрібно звернути увагу на три аргументи: лінгвістичний, структуральний і психологічний. Результати нейрологічних досліджень щодо локалізації мови і музики у навчанні мають вагомe значення для формулювання гіпотез щодо процесу засвоєння іноземних мов. Сучасні дослідники (С. Блек, Е. Дженсен, Н. М. Вайнбергер) вказують на паралель у способах організації мови і музики, що може бути доказом як однакового спільного початку, так і універсальності певних розв'язків у пізнавальній структурі. Оскільки в навчальному процесі студент займає центральне місце, потрібно звернути увагу на психологічні обумовлення процесу вивчення іноземної мови, а також визначити, яку роль відіграє музика та пісня.

Протягом останніх років можна помітити зміну підходів у сфері суспільних наук. Домінуючий позитивістський парадигмат особливо гостро обмежила суспільна сфера. Сучасні суспільні науки мотивовані конструктивним підходом, званим суспільним конструктивізмом [18]. Згідно з цим підходом, особа, входячи у взаємодію із середовищем – як природнім, так і суспільним, користується власним досвідом, що можливо завдяки певним вродженим механізмам, які діють відповідно до основ самоорганізації і саморегуляції, як одночасно завдяки пізнавальним схемам, створеним у думках у результаті отриманого досвіду, що й підтверджують неврологічні дослідження. Спробуємо визначити значення, яке має

музика і пісня для вивчення іноземної мови в світлі деяких сучасних концепцій, сформульованих певними науками.

Лінгвістичний аргумент ґрунтується на результатах найновіших досліджень функціонування мозку в перетворенні мовних даних та порівнює їх з тим, як перетворюємо музичні дані. Співпраця обох півкуль головного мозку, стимульована через поєднання мовних процесів з музикою, обіцяє покращення діяльності когнітивних процесів, таких як мислення та запам'ятовування, які беруть участь в процесі вивчення іноземної мови, але може служити приводом активації вроджених механізмів завсвоєння мови.

Структурний аргумент звертає увагу на паралель між музикою та мовою на фонологічному, структурному та семантичному рівнях.

Зупинимось на психологічному аргументі. Психологія, використовуючи найновіші нейрологічні і нейропсихологічні дослідження, звертає увагу на пізнавальні та емоційні процеси, які впливають на людину. Впродовж десятиліть дидакти перш за все цікавилися пізнавальними процесами, вважаючи, що тільки вони відповідають за процес вивчення. Сьогодні основним є те, наскільки важливо пізнати емоційну сферу людини для того, щоб зрозуміти її дії в певних ситуаціях. Психологи довгий час аналізують значення відчуття та емоцій для процесу вивчення, адже великою мірою саме від них залежить як прийняття студентом рішення про участь у певній діяльності, так і перебіг та результат. Емоції, подібно як і мова, мають своє біологічне обумовлення. Їх характер впливає на ступінь уваги, можливість сприймати та запам'ятовувати інформацію. Функціонування мозку і співзалежної нервової системи тісно пов'язані з його біохімічною будовою.

Основною діяльністю мозку є навчання, яке його змінює. Не зовсім відомо, як це відбувається, але є певні поняття про те, що діється в середині мозку. Для того, щоб відбувся процес навчання, необхідний поштовх, який визволить енергію, з якою будуть передаватися нервові імпульси у відповідних частинах мозку. Виявилось, що процес виконання вправ за допомогою отриманих знань і здібностей суттєво відрізняється від того, коли вивчаємо новий матеріал. В цьому останньому випадку необхідна більша кількість енер-

гії, що помітно з результатів, отриманих за допомогою позитронової емісійної томографії. Д. Фріман у своїх дослідженнях зазначає, що експерти меншою мірою використовують мозок, ніж студенти, котрі навчаються. Нове стимулювання мислення чи моторики виробляє еклектичну енергію, яка перетворюється на нервові імпульси, що прямують до відповідних частин мозку, створюючи карти [10; 13].

Процес навчання є досить складним, оскільки проходить на кількох рівнях одночасно. Важливу роль у ньому відіграє пізнавальний стиль, у навчальному контексті його називають стилем вивчення, тобто загальна тенденція до інтелектуального функціонування.

П. Скеган визначає стиль як: “загальну предипозицію, спрямовану чи неспрямовану до перетворення інформації визначеним способом” [16; 288]. Й. В. Кефе вказує на фази, в яких стиль впливає на пізнання – перцепцію, реакцію, взаємодію з оточенням, в якому відбувається навчання. Щоб інформація була зафіксована в пам’яті, вона повинна сприйматися за допомогою чуття. Люди відрізняються за ступенем вразливості, а отже, і ефективністю використання окремого чуття в процесі вивчення. Відрізняються також за стилем сприймання. Загалом легко помітити різницю між аудальним і візуальним стилем сприймання, але є й інші стилі, наприклад, кінетичний.

Індивідуальна різниця є також у способах розуміння явищ. Одні мають здатні аналізувати дані, зосереджуючись на особливостях, тоді коли інші розуміють проблему холістично, а навіть спрощено [11; 196].

На думку науковців, причиною такої відмінності може бути домінування однієї з півкуль головного мозку, чим можна характеризувати діяльність студентів. Це знаходить підтвердження також стосовно вивчення іноземних мов. Наприклад, дослідження С. Д. Крашена показали, що особи, у яких домінує ліва півкуля, віддають перевагу дедуктивному стилю вивчення, а особи, у яких домінує права, – індуктивному [5; 109].

Психологи пов’язують пізнавальний стиль із загальними здібностями, і, звертаючи увагу на описану вище відмінність говорять про “карту здібностей”. Під цим терміном приховані індивідуальні предиспозиції (природні здібнос-

ті), які є сталою рисою людини, але не без значення є теж досвід, який впливає на закріплення певних способів реагування (здібності набуті/очевидні). Отже, не тільки генетика, але й середовищні та виховні чинники, власна діяльність особистості, мають істотний вплив на пізнавальні стилі, про що говорять К. Роджерс, Дж. Рейковські [14].

Х. Гарднер ототожнює стиль вивчення з розумовими здібностями і говорить про існування різних рис, якими характеризується людина. Рівень окремих рис в особі може бути різним, а тип домінуючої риси виявляється в пізнавальному стилі. Його теорія мала вплив на дидактику, в тому числі й іноземних мов. Х. Гарднер вважає, що кожна особа характеризується певним рівнем розвитку основних видів інтелекту, які впливають на спосіб функціонування особистості та на успішність діяльності. До цих видів відносяться:

Вербальний, характерний для людей, які думають словами, мають добре розвинені навички читання та письма, люблять розповідати історії та грати в мовні ігри.

Логічно-математичний, характерний для людей, які застосовують розумовий підхід до проблем, люблять експериментувати, розв'язувати загадки, аналізувати і рахувати.

Кінетичний, характерний для людей, які полюбляють рух і конкретну діяльність, пам'ятають що і як вони робили, навчаються за допомогою побудови моделі та фізичної активності.

Візуальний/просторовий, характерний для людей, які мислять образно або уявно, люблять творити, малювати, ілюструвати тощо.

Музичний, характерний для людей, які мислять за допомогою ритму і мелодії, люблять вистукувати пальцями ритм, співати, насвистувати, наспівувати, слухати музику, виконуючи ту чи іншу роботу.

Інтерперсональний, характерний для людей, які уміють співпрацювати з іншими, передавати свої думки, неговіювати тощо.

Внутрішньоособовий, характеризує людей з доброю свідомістю, які працюють і контролюють власну діяльність, є великою мірою індивідуалістами, спокійними, мрійливими людьми.

Натуралістичний, характеризує людей, які в процесі піз-

нання потребують відчуття, люблять категоризувати, є пошукачами, відкривачами, дослідниками природи [9].

Останнім часом до списку Х.Гарднер додав **екзистенційний** інтелект. Він також акцентує увагу на музичному, зазначаючи, що він є досить специфічним, оскільки сприяє сприйманню емоційних, духовних та культурних поштовхів краще в порівнянні з іншими. Крім того, на його думку, музика допомагає організувати спосіб мислення і діяльності, стимулюючи розвиток інших сфер – математичного, вербального і просторового розуміння [2; 20-22].

Пізнавальний стиль говорить про особистість і вважається посередником між емоціями та пізнанням, оскільки впливає на види діяльності, яким надається перевага, а також на меншу чи більшу їхню ефективність.

Пізнавальний стиль є результатом селективної регентивності мозку. Мозок розвивається згідно з потребами стилю життя особистості та її оточення в перші роки життя. Ф. Ерлс вважає, що критичними є перші роки життя, коли формується основна структура мозку [10; 22]. Якщо відповідні рецептори достатньо збуджуються, мозок виробляє властиві для них умови. Якщо ж виступає дефіцит збуджень, настає затихання відповідних клітин, які створюють відповідні поєднання. Створення відповідних основних обшарів (рухових, зорових, слухових, мовних) прокладає шлях подальшому розвитку. На щастя, підтверджено, що через збагачення сенсорної стимуляції відбувається ріст мозкових клітин навіть у пізнішому віці. Б. Джейкобс, опираючись на власний досвід, стверджує, що студенти, які здобули вищу освіту, мали більше об'єднань нейронів, ніж ті, що відмовилися продовжувати вчитися [10; 31].

В дослідженні домінуючого виду інтелекту в студентів, яке проводилося Т. Сіек-Піскозуб, виявилось, що тільки в одній особі домінував вербальний вид. У багатьох домінуючим видом сприйняття виявився кінетичний або музичний. Пізнавальний стиль не говорить про те, в чому можливо отримати успіх, а лише про спосіб, за допомогою якого легше буде його досягнути.

Останніми рокам психологи і педагоги зацікавилися книжкою Данієля Големана “Емоційний інтелект” [8]. Гасло, яке автор чи видавництво розмістили на титульній сто-

рінці, це: “Успіх в житті залежить не тільки від інтелекту, але від вміння керувати емоціями”. Вміння керувати власними емоціями є не менш важливим, ніж вміння інтелектуальні. Автор зазначає, що інтелектуальне вміння не приносить користі, коли людину переполюють сильні емоції. Грунтуючись на соціологічних дослідженнях, автор зазначає, що емоції керують нами тоді, коли ми повинні вирішувати важливі завдання. Кожна емоція дає нам особливу, відмінну від тих, які залишилися, готовність діяти і змушує нас поводитися так, щоб були результативними ті ситуації, які повторювалися [8; 10].

У момент пригнічення, неспокою чи злості важко думати, а той прикрий емоційний стан, який утримується, може викликати дефіцит інтелектуальних здібностей, впливаючи на навчальну здатність.

Страх, безсумнівно, є одним із сильних емоційних реакцій. Він може проявлятися зміною забарвлення шкіри і бути відчутним як щось, що викликає почуття безрадності, ірраціональності. Науковці стверджують, що однією з найчастіших причин виникнення страху в молоді є “страх перед неуспішністю та компрометацією” [16]. Захищаючись від страху, людина застосовує різні менш чи більш свідомі способи реакції: виникнення думок і переживань, викликаних страхом; раціоналізацію (неадекватне пояснення причин), субституцію (заміна цілей, які не вдається досягнути, іншими).

Психологи звертають увагу, що почуття загрози зникає, якщо редукувати чинники, які викликають страх. У студента зростає переконання, що він отримає позитивну оцінку за свої старання, а поразка не призведе до небажаних наслідків.

Емоції мають важливе значення для раціональної діяльності. Комплементарність лімбічного складу і мозкової кори означає, що в психічному житті вони є партнерами. Коли співпраця налагоджена, одночасно зростає емоційний інтелект та інтелектуальні здібності. Д. Големан визначив такі риси, які утворюють емоційний інтелект: здатність мотивації і витривалість у досягненні мети без уваги до неуспішності; здатність контролювати бажання, відкладання їх на інший момент; емпатія та оптимістичний погляд на майбутнє [8; 67]. Деякі з тих чинників можна віднести до складових 2-х типів інтелекту – внутрішньоособового і зовнішньоосо-

бового. Однак Д. Големан вважає, що ще не виявлені усі особистісні відмінності, які можна пояснити за допомогою рівня емоційного інтелекту. На його думку, є дані, з яких можна зрозуміти, що їхня кількість досить велика і може мати більший вплив на життя людини, ніж інтелект [8; 67].

Наскільки ці нові погляди на проблему інтелекту можуть декому з дидактів здаватися суперечливими, настільки не виклакає сумнівів значення мотивації для будь-якої діяльності, в тому числі і для процесу навчання. Її роль помітна вже на рівні сприймання. Мотивація є також важливою для прийняття рішення чи припинення діяльності, а також витримки при виконанні діяльності, яка має далекоглядні цілі.

У психологічній літературі існує багато визначень мотивації і класифікацій мотивів. Не вдаючись до широких розмірковувань щодо наявних концепцій, наведемо результати досліджень мотивації студента, які зібрані у працях П. Р. Пінтріча та Е. В. ДеГрота [13]. Автори визначили три мотиваційні компоненти, пов'язані з саморегуляцією поведінки: компонент цінності (Чому я роблю ці завдання?), компонент очікування, який включає в себе переконання студентів щодо їх здібностей виконати завдання (Чи я можу його виконати?), компонент афективний, який включає емоційні реакції студентів на завдання (Які відчуття викликає у мене завдання?) [4; 141-142]. С. Еймс і Д. Ашер, а також С. Г. Періс і Е. Ока, на основі проведених досліджень стверджують, що студенти, які беруть участь у виконанні завдань з метою їх опанування, вважають їх цікавими і полюбляють їх виконувати, більш схильні до застосування різноманітних пізнавальних і метапізнавальних стратегій (компонент цінності) [4]. Д. Х. Шук стверджує, що студенти, які вірять що вони в змозі виконати завдання, застосовують більше пізнавальних і метапізнавальних стратегій, є більш витривалішими, ніж студенти, які вважають, що вони менш здібні (компонент очікування). М. В. Ковінгтон стверджує, що студенти які виявляють страх перед іспитом, або їм соромно, що вони не в змозі виконати завдання, вчать менш ефективно і часто не використовують адекватних стратегій вивчення (компонент афективний) [3].

Дослідження над студентами, які вивчають іноземну мову, підтверджують наявність трьох мотиваційних компо-

нентів. Вони усвідомлюють, як досягти поставленої мети у вивченні, застосовують різноманітні стратегії відповідно до завдання. За мету мають як мовну систему (правильність), так і комунікативні здібності [6; 546]. Частіше використовують корисні афективні стратегії, які позитивно налаштовують їх на виконання завдання. Важливим чинником є внутрішня та зовнішня мотивація. Внутрішня мотивація відноситься до виконання певної дії для себе, для власного задоволення і отримання задоволення з виконаної дії. Зовнішня мотивація відноситься до поведінки, на яку впливають зовнішні чинники, як ступені чи нагороди. Спрямування на внутрішню мотивацію веде до вищого рівня пізнання під час вивчення предмета [4]. Викладачеві не потрібно приділяти багато уваги внутрішньомотивованому студенту. Зовсім по-іншому відбувається із студентом, якому потрібна мотивація зовні. Викладач повинен приділити йому більше уваги. М. Дембо зазначає, що багато можна дізнатися про мотивацію студентів, якщо спостерігати за їхньою поведінкою, пізнавати їхню автоперцепцію та переконання щодо виконання завдань.

Музика знаходиться у сфері зацікавлень студентів. Розміщення дидактичного сенсу в сучасній пісні чи музиці дає велику можливість зосередити на ньому мимовільну увагу студентів. Крім того, завдання спрямовані на дидактичні цілі, реалізовані в сучасній музиці та пісні, без сумніву, можуть легше сприйматися слабомотивованими студентами, ніж в інших, більш традиційних текстах, спонукаючи студентів до виконання визначених завдань. Завдання з використання музики та пісні можуть спонукати до кращого запам'ятовування, адже задіюють як семантичну пам'ять (мовний аспект), так і епізодичну (успіх там де його не сподіваються), знижуючи можливий стан страху. Стимулюючи задіяння різних типів інтелекту при реалізації поставлених завдань – завжди музичний і вербальний, але залежно від поставленого викладачем завдання, можуть супроводжуватися використанням кінетичного типу (напр., в дійових піснях), зовнішньо та внутрішньоособового (дискусія, висловлення власної дуки), візуального (візуалізація суті). Саме тому музика та пісня, поруч з іншими видами діяльності, які сприяють зацікавленню студентів (ігри, комп'ютер, вистави, екскурсії), визнані спо-

собами, які стимулюють розумовий розвиток, і в результаті сприяють його кращій діяльності [10 29-39]. Пісня, крім стимуляції пізнання (результат впливу ідеї, присутньої в словах), задіює емоції (спарийняття естетичних цінностей твору), даючи можливість кращої співпраці емоцій з інтелектуальними здібностями. Багато досліджень показали, що певні види музики прокладають шлях припливу нейронів, впливаючи на швидкість процесу та силу зв'язків [10]. За особливо ефективно вважають барокову музику. Підтверджують це дослідження над просторово-часовими асоціаціями та засвоєнням іноземної мови [10;27, і 15].

Отже, роздумуючи над теоретичними основами використання музики в навчанні іноземних мов та розглядаючи психологічні властивості обумовлення процесу вивчення іноземної мови, ми дійшли висновку, що використання музики та пісні відіграє важливу роль у процесі вивчення іноземної мови: стимулює розумовий розвиток, сприяє організації способу мислення і навчальної діяльності, використанню різних типів інтелекту, викликає позитивні емоції, які в результаті підвищують мотивацію студентів, роблять процес вивчення мови цікавим та продуктивним.

У подальшій діяльності планується розглянути концепції використання музики в процесі вивчення іноземної мови, визначити функції використання музичного твору в різних стратегіях вивчення іноземної мови.

Література

1. Ames, C., Archer, J. 1988. "Achievement goals in the classroom; Students' learning strategies and motivation processes". *Journal of Educational Psychology*, 80. 260-267.
2. Black, S. 1997. "The musical mind". *The American School Board Journal*, vol.16, 20-22.
3. Covington, M. V. 1992. *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, Cambridge University Press.
4. Dembo, M. H. 1997. *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa, WSiP.
5. Dennison, P. E., Dennison, G. E. 1985. *Personalized whole brain integration*. Ventura, Edu-Kinesthetics, Inc.
6. Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

7. Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York, Basic Books.
8. Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań, Media Rodzina of Poznań.
9. Hudson, R. K., Lamberty, L.M.H. 2000. *Navigating in a classroom of multiple intelligence*. Vancouver, Canada.
10. Jensen, E. 1998. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA, ASCD.
11. Larsen-Freeman, D., Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London, Longman.
12. Paris, S. G., Oka, E. 1986. "Children's reading strategies, metacognition, and motivation." *Developmental review*, 6,2 5-86.
13. Pintrich, P.R., DeGroot, E.V. 1990. "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
14. Rogers, C.R. 1969. *Freedom to learn*. Columbus, OH, Merrill.
15. Schiffler, L. 1986. "Music in teaching French by suggestopedia". London, CILT.
16. Skehan, P. 1991. "Individual differences in second language learning". *Studies in Second Language Acquisition*, 13: 275-298.
17. Weinberger, N.M. 1995. "The earliest music lessons". *Music Research Notes*, 2. <http://www.musica.uci.edu/mrn/V312F96.html>.
18. Williams, M., Burden, R.L. 1997. *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, Cambridge University Press.